

Wigger, Lothar

Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 3, S. 309-330



Quellenangabe/ Reference:

Wigger, Lothar: Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 3, S. 309-330 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145485 - DOI: 10.25656/01:14548

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145485>

<https://doi.org/10.25656/01:14548>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 3 – Mai 1990

I. Essay

- WOLFGANG SÜNKEL Die Situation des offenen Anfangs in der Erziehung, mit Seitenblicken auf PESTALOZZI und MAKARENKO 297

II. Thema: Pädagogische Ethik

- LOTHAR WIGGER Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral 309
- HANS-ULRICH MUSOLFF Entwicklung *versus* Erziehung: Ein Diskussionsbeitrag zur Verhältnisbestimmung von Entwicklungslogik, Ethik und Pädagogik 331

III. Diskussion

- PETER DUDEK Antifaschismus: Von einer politischen Kampfformel zum erziehungstheoretischen Grundbegriff? 353
- CHRISTEL HOPF Autoritarismus und soziale Beziehungen in der Familie. Qualitative Studien zur Genese autoritärer Disposition 371
- GERT SCHUBRING Der Süvernsche Lehrplan – „Ideales Muster“ oder staatlicher Zugriff? 393

IV. Besprechungen

- MICHAEL PARMENTIER SABINE KIRK: Unterrichtstheorie in Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts. Eine Studie zum Bildtypus der „Accipies“ und seinen Modifikationen im Bildbestand der Universitätsbibliothek Helmstedt und des Augusteischen Buchbestandes der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel 419
- FRITZ OSTERWALDER PETER STADLER: Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. Von der alten Ordnung zur Revolution (1746–1797) 422
- HEINZ-ELMAR TENORTH WERNER SACHER: Eduard Spranger 1902–1933. Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern 425
- PETER DUDEK FRANZ-WERNER KERSTING: Militär und Jugend im NS-Staat. Rüstungs- und Schulpolitik der Wehrmacht 429

V. Dokumentation

- Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1989 433
- Pädagogische Neuerscheinungen 461
- Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 463

Contents

I. Essay

- WOLFGANG SÜNKEL The situation of the open beginning in education,
with glances at PESTALOZZI and MAKAREN-
KO 297

II. Topic: Pedagogical Ethics

- LOTHAR WIGGER On the practical irrelevance of pedagogical ethics –
Reflections on the limits, deficits, and paradoxies
of pedagogical ethics and morals 309
- HANS-ULRICH MUSOLFF Development *versus* education – A contribution to
the discussion on the definition of the relation
between developmental logic, ethics, and ped-
agogics 331

III. Discussion

- PETER DUDEK Antifascism – From a political slogan to a pedagog-
ical concept? 353
- CHRISTEL HOPF Authoritarianism and social relations within the
family – Qualitative studies on the genesis of
authoritarian dispositions 371
- GERT SCHUBRING The Süvern syllabus – “Ideal model” or state
intervention? 393

IV. Book Reviews 419

V. Documentation

- Habilitations and dissertations in educational science in 1989 433
- New Books 461
- Style sheet 463

Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik

*Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien
pädagogischer Ethik und Moral**

Zusammenfassung

Entgegen der üblichen Unterstellung einer praktischen Relevanz wird nach der (möglichen) Irrelevanz pädagogischer Moral und Ethik für die pädagogische Praxis gefragt. Ausgehend von neueren Abhandlungen zur pädagogischen Ethik, insbesondere zum Berufsethos von Lehrern, soll die Struktur der moralisch-pädagogischen Argumentationsweise herausgearbeitet werden. Die faktische Irrelevanz von pädagogischer Ethik wird zunächst an den Grenzen ihrer Akzeptanz, ihrer sozialen Geltung und ihrer Wirksamkeit abgelesen. Weiterhin wird auf Defizite an wissenschaftlichem Wissen und auf Paradoxien des moralisch-pädagogischen Argumentierens hingewiesen. Bewältigungsstrategien der Dilemmata pädagogischer Moral und deren Folgen sowie einer erziehungswissenschaftliche Alternative werden abschließend thematisiert.

1. Fragestellung und Gegenstandsbereich

Im Kontext einer Tagung „Pädagogik und Ethik“ die mögliche praktische Irrelevanz von pädagogischer Ethik zu thematisieren, das gleicht einer Provokation. Aber ganz unabhängig von Planung, Programm und Verlauf der Tagung ist nicht erst das Referat mit seinen Thesen, sondern bereits das Thema selbst eine Provokation, insofern alle Ethiken und Morallehren sowie jede einzelne moralische Belehrung ganz selbstverständlich von ihrer Relevanz für die Praxis, wie eingeschränkt auch immer, ausgehen. Nun wird hier nicht nach einer wünschenswerten oder denkbaren Relevanz von pädagogischer Ethik in dieser oder jener Hinsicht, sondern generell nach ihrer möglichen Unwichtigkeit oder Bedeutungslosigkeit für die Praxis gefragt, damit aber grundsätzlich das Theorie-Praxis-Verhältnis thematisiert und die praktische Relevanz von pädagogischer Ethik für die pädagogische Praxis überhaupt in Frage gestellt.

Die Provokation annehmen und sich auf sie einlassen, kann jedoch nützlich sein, insofern sie unbedachte Strukturen und Voraussetzungen einer kritischen Reflexion unterzieht. Im folgenden geht es primär weder um Fragen der Geltung – der Wahrheit oder Richtigkeit von einer (oder der) pädagogischen Ethik oder Bedingungen der Möglichkeit ihrer systematischen Begründung – noch um Fragen ihrer Genesis – ihres Entstehungszusammenhangs oder ihrer historischen Entwicklung –, sondern um die nach ihrer praktischen Stellung

* Der Text geht auf den Vortrag „Über die mögliche praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik“ auf der Frühjahrstagung der DGfE-Kommission „Bildungs- und Erziehungsphilosophie“ in Soest, 15.–17. 3. 1989, zurück und wurde für den Druck leicht überarbeitet.

beziehungsweise Funktion. Fragen der Systemtheorie, die sich für die funktionale Analyse anbieten und von OELKERS und TENORTH bereits als „eine nützliche Provokation“ (OELKERS/TENORTH 1987, S. 13) und als ein „kritisches Korrektiv“ (ebd., S. 44) angesehen worden sind, werden die Folie der Auseinandersetzung mit der pädagogischen Ethik bilden¹.

1.1 Systemtheoretische Fragen an die Ethik

In seinem Festvortrag anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises im November des vergangenen Jahres hat NIKLAS LUHMANN die These aufgestellt, „daß die ethische Reflexion in den gegen Ende des 18. Jahrhunderts gefundenen Formen nicht mehr funktionieren kann“ (LUHMANN 1988, S. 9), und einige Überlegungen zu einer „Soziologie der Ethik“ als „einer historisch-soziologischen Analyse der ethischen Semantiken“ (ebd., S. 11) angestellt. Er widmet sich nicht der Begründungsthematik, sondern lenkt den Blick auf einige eigentümlich wenig beachtete Probleme der Moral: die Abkoppelung der Moral von den Funktionssystemen, die Gewaltaffinität der Moral, die Paradoxie der Selbstanwendung, die Differenzen der Zeitdimensionen. Dementsprechend zeigt er Defizite herkömmlicher Ethik auf und formuliert in seinen Fragen anstehende Aufgaben für die Ethik.

Die vier vorgestellten Probleme und korrelativen Aufgaben der Ethik lassen sich thesenartig so zusammenfassen:

(1) Keines der gesellschaftlichen Funktionssysteme wird durch Moral in die Gesellschaft eingebunden. „Die Funktionssysteme verdanken ihre Autonomie einer jeweils verschiedenen Funktion, aber auch einer je besonderen Codierung“ (ebd., S. 6). Die Werte des Funktionscodes sind nicht mit denen des Moralcodes kongruent, das Gegenteil wäre das Ende für das Funktionssystem. „Ein Bewußtsein dieser Abkoppelung von Moral hat im übrigen, wie immer von Zweifeln geplagt, die Funktionssysteme seit dem Beginn ihrer Ausdifferenzierung getragen“ (ebd., S. 6). Aber wenn eine in Funktionssysteme differenzierte Gesellschaft auf eine moralische Integration verzichtet und zugleich die kommunikative Praxis der Moral beibehält, was hätte eine Ethik dazu zu sagen?

(2) Für LUHMANN ist die „moralische Kommunikation nahe am Streit und damit in der Nähe von Gewalt angesiedelt“ (ebd., S. 6), denn wer moralisch kommuniziert, „setzt seine Selbstachtung ein – und aufs Spiel“ (ebd., S. 7) und kann, da es um die Achtung der Person geht, leicht durch ein „Überengagement der Beteiligten“ (ebd., S. 7) in Situationen kommen, in denen andere als kommunikative Mittel gefragt sind. Dieses Problem ist heute privatisiert und findet seine Bewältigung durch das Recht. Aber sollte Ethik angesichts des Ursprungs und der Effekte der Moral diese „umstandslos für moralisch gut halten“ (ebd., S. 7)?

(3) „Jeder binäre Code, auch der der Moral, führt bei einer Anwendung auf sich selbst zu Paradoxien. Man kann nicht entscheiden, ob die Unterscheidung von gut und schlecht ihrerseits gut oder nicht vielmehr schlecht ist“ (ebd., S. 7). Tugenden lassen sich als Laster darstellen und Laster als Tugenden. Und „wenn verwerfliches Handeln gute Folgen haben kann ... und wenn umgekehrt die besten Absichten in Schlimmes ausarten können“ (ebd., S. 7), wozu rät dann eine die Folgen berücksichtigende Ethik?

(4) In seiner letzten These greift LUHMANN die Thematisierung und Rationalisierung von Zukunft in Entscheidungen bei Risiko- und bei Verteilungsproblemen auf. Unter

Bedingungen der Knappheit geht eine Zukunftsvorsorge in Form einer aktuellen Sicherung von Mitteln auf Kosten anderer – ihnen fehlen die festgelegten Güter; unter Bedingungen unerreichbarer letzter Sicherheit geht die Inkaufnahme von Risiken auf Kosten anderer – das Risiko für die einen ist eine Gefahr für die anderen. „Für beide Fälle gibt es keine Ethik, die die Spannung von Zeitdimensionen zum Ausgleich bringen könnte“ (ebd., S. 9).

Weder können LUHMANNs allgemeine Thesen zur Moral an dieser Stelle auf ihre Gültigkeit geprüft noch kann den Voraussetzungen, Funktionen und Konsequenzen seines Programms einer Soziologie der Ethik hier im einzelnen nachgegangen werden, seine Thesen machen allerdings auf Probleme aufmerksam, mit denen auch eine pädagogische Ethik konfrontiert ist.

1.2 Varianten pädagogischer Ethik

Aber was heißt pädagogische Ethik? In der pädagogischen Literatur gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Ausformungen pädagogischer Ethik. Zur Klärung dessen, wovon im folgenden die Rede sein wird, werde ich zunächst an einige neuere Bestimmungen von Aufgabe und wissenschaftssystematischem Ort der pädagogischen Ethik anknüpfen. Um den Themenbereich zu skizzieren, möchte ich in einem 2. Schritt – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – an einige Systematisierungsmöglichkeiten erinnern. Ich beziehe mich im folgenden nur auf Ansätze, die *explizit* die pädagogische Ethik thematisieren².

(1) JOSEF DERBOLAV sah in der pädagogischen Ethik die Teildisziplin im Gefüge der Gesamtpädagogik, die sich auf den Erzieher bezieht: Sie ist die „Lehre von den Seins- und Sollensbedingungen des pädagogischen Handelns“ (DERBOLAV 1987, S. 49). Zugleich verstand er sie als „eine Regionalethik, die aus der Anwendung allgemeiner ethischer Grundsätze auf ein bestimmtes Handlungsfeld, hier auf das der pädagogischen Praxis, erwächst“ (DERBOLAV 1985, S. 255). Hier findet sich die charakteristische Auffassung der pädagogischen Ethik als einer „*professionellen Ethik*“ (ebd., S. 256, vgl. auch LÖWISCH 1986), sie ist konzipiert auf der Grundlage und in Hinblick auf ein „öffentliches Amt“ (DERBOLAV 1987, S. 49), auf die „spezifische Berufsaufgabe“ einer gesellschaftlich institutionalisierten Praxis, soll aber zugleich „in ihrem Weisungspotential über ihren Berufshorizont in die berufsauffine Alltags- und Lebenswelt übergreifen“ (DERBOLAV 1985, S. 256).

CLAUS GÜNZLER charakterisiert die „ethische Reflexion“ als „eine Dimension des pädagogischen Denkens“ (GÜNZLER 1988, S. 9) und formuliert damit ein weitverbreitetes Verständnis pädagogischer Ethik: die Hervorhebung und Thematisierung aller Aspekte im pädagogischen Feld aus *ethischer Perspektive* (vgl. GÜNZLER u. a. 1988; BENNING 1980).

WOLFGANG BREZINKA hat im Rahmen seiner methodologischen Differenzierung der Erziehungstheorien die Aufgaben der *normativen Orientierung* und der *Normbegründung* aus der „Erziehungswissenschaft“ herausgenommen und der „normativen Philosophie der Erziehung“ zugeschrieben, Theorien der „Praktischen Pädagogik“ demgegenüber integrieren unter praktischen Zielsetzungen und in Bezug auf bestimmte Adressaten und Situationen technologisches Wissen der Erziehungswissenschaft und normatives Wissen aus der Philosophie der Erziehung, sie haben demnach „einen

situationsanalytischen, einen teleologischen, einem methodischen und einen berufsethisch-motivierenden Bestandteil“ (BREZINKA 1978, S. 253).

Im folgenden werde ich zwischen pädagogischer *Moral* und pädagogischer *Ethik* unterscheiden. Pädagogische *Moral* meint in diesem Zusammenhang das gelebte und in Regeln und Normen formulierte und gewußte Ganze einer moralischen pädagogischen Praxis, pädagogische *Ethik* wäre ihre Reflexion (vgl. DERBOLAV 1983, S. 11). Innerhalb der pädagogischen *Ethik* werde ich weiter unterscheiden zwischen einer *Reflexionstheorie* der *Moral* und einer *Morallehre*, der einen läßt sich die traditionelle Aufgabe der Begründung, der anderen u. a. die der Beschreibung zuordnen.

Im Vergleich mit der *Differenzierung* der pädagogischen Theorie, wie sie ERICH WENIGER in seiner Antrittsvorlesung 1929 vorgenommen hat, entspricht die hier so bezeichnete pädagogische *Moral* seiner Theorie 1. und 2. Grades, die er als die in der Praxis eingehüllte Rationalität – ein Aspekt dieser Rationalität ist bei WENIGER „das Apriori der pädagogischen Haltung und des erzieherischen oder pflegerischen Willens, das Ethos der erfahrenen und gewollten Verantwortung“ (WENIGER 1975, S. 39) – und als die Theorie(n) des Praktikers bestimmt hat, während die pädagogische *Ethik*, zumindest als *Morallehre*, dann seiner Theorie 3. Grades entspricht. Ob und inwieweit pädagogische *Ethik* als *Reflexionstheorie* der *Moral* nicht die „Befangenheit des Theoretikers in der pädagogischen Aufgabe und an das pädagogische Tun“ (WENIGER 1975, S. 43) überwinden und sozusagen als eine ‚Theorie 4. Grades‘ die *Morallehren* und ihre Befangenheit selbst zum Thema und zum Gegenstand der Analyse machen muß, dies sei hier zur Diskussion gestellt.

(2) HARM PASCHEN unterscheidet 3 mögliche Fragestellungen in der pädagogisch-ethischen Diskussion:

„Was ist moralisch in der Pädagogik erlaubt und was nicht (Beispiel: Körperliche Strafen)? Welche *Moral* soll Inhalt der Pädagogik sein (Beispiel: Toleranz als Aufgabe der sittlichen Erziehung)? Wie kann eine Pädagogik ethisch begründet werden (Beispiel: Emanzipation als ethisches Ziel der Pädagogik)?“ (PASCHEN 1979, S. 100).

DERBOLAV differenziert pädagogische *Ethik* anders. In seiner ursprünglichen Konzeption enthält sie diese drei Bestandteile:

- eine Strukturanalyse der Praxis überhaupt sowie der pädagogischen Praxis als Grundlegung des Begriffs der pädagogischen Verantwortung,
- eine pädagogische Tugendlehre sowie
- eine Lehre der Erziehungsmittel und -maßnahmen (vgl. DERBOLAV 1971c).

An anderer Stelle hat DERBOLAV seine pädagogische *Ethik* ergänzt, vor allem durch

- das Lehrstück der „kasuistischen Situationsaufklärung“ (DERBOLAV 1985, S. 268) als dem Kern der Methode moralischer Erziehung und
- die der pädagogischen Anthropologie entlehnte Theorie der „Verfassungsgeschichte des Individuums“, d. h. der pädagogisch vermittelten dreidimensionalen Gewissensentwicklung als dem „unmittelbaren Bezugsstück der pädagogischen Handlungsmotivation des Erziehers“ (ebd., S. 262; vgl. DERBOLAV 1987, S. 33ff.).

KERSTIENS unterscheidet bei seiner Betrachtung der pädagogischen Lehr-Lern-Interaktion vier Aspekte, pädagogische *Ethik* thematisiert demnach:

- das Lehren und Lernen als ethisch normiertes Handeln,
- die Zielsetzung von Lehren und Lernen,
- die Themen des Lehrens und Lernens,
- die institutionellen Formen von Lehren und Lernen (vgl. KERSTIENS 1988, S. 115).

BREZINKA hat die „normative Philosophie der Erziehung“ nach dem Zweck-Mittel-Schema in 2 Bereiche gegliedert: in eine

- normative Philosophie der Ziele der Erziehung und eine
- normative Philosophie der Mittel, d. h. der Erziehung selbst.

Nimmt man seine weiteren Einteilungen der normativen Philosophie der Mittel hinzu, so bezieht sich pädagogische Ethik auf 3 Bereiche, insofern er die normative Philosophie der Mittel differenziert in eine

- normative Ethik für Erzieher und eine
 - Wertlehre von den sachlichen Mitteln (Güterlehre),
- bzw. 5 Bereiche, da die Lehre vom Erzieher und die Güterlehre aus je zwei Teile bestehen:

- einer normativen Lehre von den Tugenden der Erzieher (Tugendlehre) und
- einer Ethik der erzieherischen Handlungen der Erzieher (Pflichtenlehre) sowie
- einer Werttheorie der Lehrinhalte (normative Didaktik) und
- einer normativen Philosophie der Erziehungsorganisation (vgl. BREZINKA 1978, S. 219).

In unterschiedlicher Vollständigkeit, Differenzierung und Akzentuierung beziehen sich vorliegende pädagogische Ethiken also auf die pädagogische *Zielsetzung*, die *Inhalte*, die Person des *Erziehers*, das pädagogische *Handeln* und seinen *institutionellen* Rahmen. Angesichts der Komplexität der Thematik und der Vielfalt der theoretischen Zugriffe konzentriere ich mich hier vor allem auf die drei letzten Aspekte und orientiere mich an wenigen ausgewählten neueren und hoffentlich exemplarischen Theoremen oder Lehrstücken, die ich den *pädagogischen Morallehren* zuordne. Damit behaupte ich nicht, daß pädagogische Ethik als begründende Theorie so irrelevant sei, daß sie außer acht zu lassen ist. Die Untersuchung der Relevanz bzw. Irrelevanz der pädagogischen Morallehren anhand der herangezogenen Textpassagen wird im Gegenteil auf theoretische Aufgaben für die pädagogische Ethik hinweisen.

2. Äußere Bedingungen für die mögliche praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik

Die neueren Veröffentlichungen zur pädagogischen Ethik durchzieht unisono die Klage über den Mangel an normativer Orientierung des pädagogischen Handelns, die katastrophalen Konsequenzen und die Notwendigkeit einer Neubesinnung. Aus den verschiedensten Gründen sei die pädagogische Ethik in den Hintergrund gedrängt worden, an die aber wieder zu erinnern sei und von deren Berücksichtigung eine Verbesserung der katastrophalen Lage und ein Ausweg aus der fundamentalen Krise des Bildungswesen bzw. der Gesellschaft überhaupt zu erwarten sei.

Aus den vielfachen Klagen über einen Mangel an pädagogischer Ethik lassen sich ohne weiteres eine Unzahl an Gründen, Bedingungen und Ursachen für

deren faktische Irrelevanz in der Praxis ablesen. Aber so verschieden die namhaft gemachten Gründe, Bedingungen und Ursachen sind, so unterschiedlich sind auch die Maßstäbe zur Beurteilung ihrer möglichen oder tatsächlichen Relevanz. Ist sie nun schon relevant, weil sie nach langer Zeit der Vernachlässigung wieder Interesse findet (z.B. DERBOLAV 1987, S. 80), oder wird sie erst wieder relevant, wenn sie einfach nur angemessen betrieben, entsprechend propagiert und der Einfluß anderer Theorien und Orientierungen zurückgedrängt wird (z.B. BREZINKA 1986, S. 72)? Sicherlich hängt die Relevanz einer Angelegenheit von dem Interesse und dem Engagement einzelner, von der Verallgemeinerung ihrer Akzeptanz sowie ihrer sozial gültigen Etablierung ab. Diese Perspektive einer Transformation von Irrelevanz in Relevanz setzt aber voraus, daß die Gründe, Ursachen, Bedingungen für die Relevanz die gleichen wie für die Irrelevanz sind. Pädagogische Ethiken müssen sich als subjektorientierte Perspektiven, sich ein größeres Gewicht zu verleihen, fragen lassen, ob und inwieweit sie so die (durchaus möglichen) strukturellen Gründe für eine praktische Irrelevanz beheben können sowie (mögliche) prinzipielle Grenzen respektieren.

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit in diesem weiten Feld der Faktizität zu erheben, unterscheide ich folgende Aspekte in Bezug auf die praktische Irrelevanz einer pädagogischen Ethik:

- (1) Grenzen der Akzeptanz,
- (2) Grenzen der Geltung,
- (3) Grenzen der Wirksamkeit.

2.1 Grenzen der Akzeptanz

BREZINKA hat auf Akzeptanzbedingungen von pädagogischer Ethik u. a. im Kontext seiner Aufgabenbestimmung der normativen Philosophie der Erziehung reflektiert. Da sie als normative Orientierungshilfe Werturteile, Entscheidungen und Festsetzungen enthalte, und zwar aufgrund eines bestimmten weltanschaulich-moralischen Standpunkts, werde sie nur von denen akzeptiert, die diesen teilen: „Nur für die Anhänger dieses Standpunkts erscheint ihr Normgehalt als Ausdruck des eigenen Wollens und damit auch verpflichtend“ (BREZINKA 1978, S. 218). Ähnlich verhält es sich mit seiner Konzeption der Praktischen Pädagogik, die nicht „andersgläubigen, ungläubigen oder glaubensunwilligen Erziehern (als) ein ihnen fremder weltanschaulich-moralischer Glaube aufgenötigt“ (ebd., S. 266) werden soll, sondern als Antwort eines „gleichgesinnten Autors“ auf die Frage von Erziehern; „Wie sollen wir erziehen?“ zu verstehen ist. Eine pädagogische Ethik ist demnach zur praktischen Irrelevanz verurteilt jenseits der Grenzen der Handlungs- und Einflußmöglichkeiten derjenigen, die an sie glauben, denn, so BREZINKA, „in den Augen der anderen handelt es sich bloß um einen Vorschlag, für den um Zustimmung geworben wird“ (ebd., S. 218).

Sie vergrößert ihre Relevanz, indem sie ihre Grenzen, sowohl die der Quantität ihrer Anhänger als auch die ihrer sozialen Macht, hinauszuschieben versucht.

BREZINKA sieht zwei Möglichkeiten: Überzeugung und/oder politisch-rechtliche Durchsetzung:

„Nur soweit es gelingt, zu überzeugen, kann ihr normativer Inhalt angeeignet und Bestandteil der gelebten Moral von Personen und Gruppen werden. Nur wenn die Zustimmung der Mehrheit gewonnen wird, können gewisse Normen in Normendurchsetzungsverfahren auch rechtliche Geltung erlangen“ (ebd., S. 218).

In Bezug auf die erste Möglichkeit liegt eine prinzipielle Grenze für die Relevanz einer pädagogischen Ethik in der *Einsichtsfähigkeit und -willigkeit*, wobei überhaupt nicht geklärt wird, ob und wie die im Begriff der *Überzeugung* angesprochene Perspektive, vorhandene Beschränkungen und Abschottungen individueller Wissens- und Motivationshorizonte aufzuheben und miteinander zu vermitteln, gerade unter der Voraussetzung, daß es sich um Standpunkte des *Glaubens* handle, gegeben oder möglich sein soll. Verweise auf die Faktizität eines weltanschaulichen Pluralismus, auf den Verlust verbindlicher Begründungssysteme oder bindender Sinngebungen, auf Aufklärung oder Verwissenschaftlichung verdecken darüberhinaus genauso wie die schlichte Voraussetzung einer gleichen Gesinnung gerade das fundamentale Problem, mit dem alle Moralen und Ethiken konfrontiert sind: das Problem der moralischen Motivation, oder allgemeiner und prinzipieller formuliert: das Problem der *Motivation zur moralischen Standpunktnahme*.

Die zweite Möglichkeit, die Durchsetzung von Normen, ist im Kontext strategischer Überlegungen eine Alternative, die zur Überwindung dieser Grenzen von Versuchen des Überzeugens tauglich erscheint. In dieser Perspektive zeigt sich die Ausweitung der Relevanz einer pädagogischen Ethik jedoch als abhängig von den Möglichkeiten und Schranken, die in demokratischen Gesellschaften durch die *Verfahren* der Mehrheitsgewinnung und politischen Durchsetzung gegeben sind. Dabei wird unter den Voraussetzungen der modernen Gesellschaft und ihres Pluralismus eine mit dem Anspruch auf Verbindlichkeit auftretende pädagogische Ethik vor der besonderen Schwierigkeit bzw. der Notwendigkeit stehen, ihre Relevanz und Verbindlichkeit gerade im *Pluralismus* und d.h. im Kontrast zu anderen sowie in Konkurrenz mit anderen pädagogischen und nicht-pädagogischen, moralischen, ethischen oder weltanschaulichen Orientierungen nachweisen zu müssen.

2.2 Grenzen der Geltung

Strategien der politischen und rechtlichen Durchsetzung zielen auf eine Etablierung und Ausweitung der sozialen Geltung einer pädagogischen Ethik und Moral durch ihre Codifizierung, Institutionalisierung und Sanktionierung. Kaum zu beeinträchtigende Plausibilität hat diese Zielsetzung angesichts der faktischen Institutionalisierung von Unterricht und Erziehung samt ihren Codifizierungen und Sanktionsmöglichkeiten. Im Vergleich zum Schul- und Hochschulwesen erscheinen jedoch die Bereiche *nicht-institutionalisierter Erziehung* von Entwürfen pädagogischer Ethik kaum beeinflusst, sind doch die

Vermittlungsmedien diffuser, der Vermittlungserfolg kaum kontrollierbar, der Adressatenkreis heterogen und wechselnd, jeder einzelne Adressat mit jeweils vielen nicht-pädagogischen und spezifischen sowie wechselnden pädagogischen Interessen, das Handlungsfeld so entgrenzt, daß es sich in vielen Bereichen von anderen nicht abtrennen läßt („funktionale Erziehung“), die Aufgaben nach allen Seiten offen und durch vieles bestimmbar. Dabei beruhen die Grenzen der Relevanz einer pädagogischen Ethik in diesem Bereich nicht allein darauf, daß er keine Codifizierung und Institutionalisierung kennt, sondern gerade die *Unbestimmtheit* von Erziehungsfeldern ist institutionalisiert, ich denke hier u. a. an die im Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder festgeschriebene Freiheit.

Im *Bereich der institutionalisierten Erziehung* markiert vergleichbar das allgemeine Recht der pädagogischen Freiheit der professionellen Erzieher (vgl. FAUSER 1986) die Einflußgrenze einer bestimmten pädagogischen Ethik und Moral. Interessanter sind jedoch die Grenzen der Geltung, die Konzepten pädagogischer Ethik in diesem ihrem vermeintlich genuinen Zuständigkeits- und Anwendungsbereich durch die institutionalisierte Erziehung selbst gesetzt sind. Das *Berufsethos* von Lehrern ist in vielen neueren Abhandlungen wieder zum Thema geworden (z. B. DIKOW 1985, HEITGER 1986, BREZINKA 1986, SCHACH 1987, SCHWÄNKE 1988). Unter der Prämisse der Notwendigkeit eines guten Berufsethos gibt z. B. BREZINKA eine detaillierte Darstellung der verschiedenen Bereiche und der Intensität der gesellschaftlichen und erziehungspolitischen Pflege des Berufsethos, beziehungsweise genauer: ihrer Defizite. Angefangen von der Berufs(ausbildungs)zulassung und den heterogenen Berufswahlmotiven über den marginalen Stellenwert von Pädagogik überhaupt und pädagogischer Ethik (als Berufsethik) im besonderen in den Studien- und Prüfungsordnungen der Lehrerausbildung, bis hin zu den Verhaltensmechanismen in den Schulkollegien und der Überlastung von Schulleitung und -aufsicht, ist BREZINKAS anklagender Katalog von „Indizien für die Lage des pädagogischen Berufsethos und seiner Pflege“ (BREZINKA 1986, S. 205) durchaus auch zu lesen als eine einzige Darstellung der faktischen praktischen Irrelevanz von pädagogischer Ethik in diesem Bereich. Genauso dürften sich die Gesetze, Regeln und Mechanismen von Bildungspolitik und -verwaltung oder die von Schulverfassung und Schulrealität als Grenzen der Geltung von Maßstäben von pädagogischen Morallehren im herkömmlichen Sinn nachweisen lassen. Denn offenbar sind die Funktionsgesetze und -prinzipien des Bildungswesens und die Handlungsmaximen der in ihm Agierenden andere als die in pädagogischen Morallehren explizierten normativen Gesetze und Prinzipien.

An dieser Stelle ist nun weniger wichtig, was – um beim erwähnten Beispiel zu bleiben – BREZINKA an erziehungspolitischen Maßnahmen in Bezug auf Auslese der Berufsanwärter, Reform der Lehrerausbildung und Weiterbildung sowie zur sozialen Kontrolle durch Schulleitung, Kollegen, Eltern und Schüler vorschlägt (vgl. u. a. TERHART 1987, S. 798f.). Die für die *Argumentationsweise* pädagogischer Morallehren aufschlußreiche Pointe liegt meines Erachtens darin, daß bei der Betrachtung der Schule und der bildungspolitischen Maßnahmen zur Aufrechterhaltung ihrer Funktionserfüllung direkt von dia-

gnostizierten pädagogischen Defiziten auf die Notwendigkeit des Berufsethos der Lehrer und, angesichts eines faktischen Ungenügens an Berufsethos, auf individuelles Verschulden einerseits sowie auf ungenutzte Möglichkeiten politischer Aufsicht und Eingriffe andererseits geschlossen wird. BREZINKA geht davon aus, daß ein gutes Berufsethos eine „notwendige Bedingung“ (BREZINKA 1986, S. 172) für die Verwirklichung des gesetzlichen Erziehungsauftrags der Schulen wäre, daß zwischen beiden ein „ursächlicher Zusammenhang“ (ebd., S. 183) existiere. Nun läßt sich an der kausalen Linearität, der Identität der jeweils geltenden Prinzipien, von der BREZINKA ausgeht, jedoch auch zweifeln: Systemtheoretische Analysen behaupten das Gegenteil und haben gerade die *Differenzen* herausgearbeitet, nicht nur zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen, sondern auch zwischen *Moral* und *gesellschaftlicher Funktion* (LUHMANN 1. These), und als Analyse von Bildungswesen und Pädagogik auf eine Eigentümlichkeit des Erziehungssystem hingewiesen, nämlich auf das Auseinanderfallen von pädagogischer „Programmierung“ und pädagogischer „Codierung“ (vgl. LUHMANN 1986)³.

2.3 Grenzen der Wirksamkeit

Mit ihrer Akzeptanz und ihrer sozialen Geltung hätte eine pädagogische Ethik notwendige Bedingungen für ihre praktischen Relevanz hergestellt, aber damit ihren *Erfolg* in Unterricht, Erziehung und Bildung noch nicht gesichert. In der Perspektive des Erfolgs erweist vielmehr eine erfolglose Praxis die sie orientierende pädagogische Ethik als irrelevant (vgl. PASCHEN 1979, S. 101). BREZINKA hat auf den weitverbreiteten „verschwommenen Glauben an den Wert, an die Macht, an den Nutzen der Erziehung“ (BREZINKA 1981, S. 278) hingewiesen und kritisiert,

„daß die Fragen nach der Realisierbarkeit der als Erziehungsziele gesetzten Wunschbilder von der Persönlichkeit und nach der Eignung der angewendeten (oder empfohlenen) bzw. verfügbaren Mittel von den meisten Erziehern wie Erziehungstheoretikern auffallend vernachlässigt werden. Man macht sich heutzutage vermutlich in keinem Lebensbereich so viele Illusionen wie im Erziehungsbereich. Der größte Teil der erziehungstheoretischen Aktivitäten ist nach wie vor dem Entwurf, der Rechtfertigung und der Propagierung von Wunschbildern gewidmet“ (ebd., S. 298).

Die *Grenzen der Erziehung* sind in der Geschichte der Pädagogik zwar viel seltener als ihre Ideale und ihre Möglichkeiten diskutiert worden, vergessen wurde diese Frage aber nicht. Als Reflex auf praktische Schwierigkeiten wie auf aktuelle historische und politische Erfahrungen wurden sie reflektiert, zumeist von philosophischen und theologischen (vgl. GRISEBACH 1924, LITT 1926, DELEKAT 1927, zusammenfassend WILHELM 1973), soziologischen und psychologischen (vgl. BERNFELD 1973) oder wissenschaftstheoretischen (vgl. BREZINKA 1976, 1981) Theorien ausgehend, demgegenüber „noch recht selten mit Hilfe erfahrungswissenschaftlicher Kenntnisse“ (DOLLASE 1984, S. 30). BREZINKA bemängelt an den bisherigen Argumentationen mit Behauptungen „über allgemeine Grenzen jeder möglichen Erziehung“, daß „es solche unhistorischen allgemeinen Erkenntnisse, in denen von speziellen Personen,

Zwecken, Umständen und Mitteln abgesehen wird, nicht gibt und gar nicht geben kann“ (BREZINKA 1981, S. 287). Wissenschaftlich zu erforschen und vielleicht zu beantworten seien allein Fragen nach der Eignung – bzw. nach den einschränkenden Bedingungen des Nutzens – bestimmter Mittel für bestimmte Zwecke in bestimmten Situationen (ebd., S. 284f.) – obwohl darüber bislang wenig Sicheres gesagt werden könne. Ohne wissenschaftlich begründete Urteile muß man sich deshalb zunächst damit begnügen, die verschiedenen, inhaltlich diagnostizierten Ursachen des Scheiterns von Erziehung – wie z. B. Anlage, Begabung, Charakter, Milieu, Gesellschaft –, die zwar alle als mögliche Grenzfaktoren angesehen werden, aber eigentlich sehr heterogene Grenzarten sind, zu klassifizieren und so zumindest zu klären zu versuchen.

DOLLASE, der seiner Klassifikation die Perspektive des Erziehers zugrundelegt, unterscheidet Präskriptionsgrenzen, Realisierungsgrenzen, Wirkungsgrenzen und Störungsgrenzen (vgl. DOLLASE 1984, S. 50ff.). Die Begrenzung von Zielen, Mitteln und Inhalten der Erziehung durch *formelle und informelle Normen* der Erlaubtheit, der Opportunität und des Ressentiments kann an dieser Stelle übergangen werden, da diese teils Gegenstand einer pädagogischen Ethik selbst sind, teils bereits oben unter den Akzeptanzbedingungen angesprochen wurden. Unter dem Aspekt des Erfolgs bzw. Mißerfolgs sind dagegen hier die drei anderen Grenzen kurz zu erläutern. Einer pädagogischen Ethik wird nämlich ihre praktische Irrelevanz vor Augen geführt, wenn ihre Realisierung (1) an den Schwierigkeiten des *Erziehers*, sich ethisch angemessen zu verhalten, scheitert, also an der Differenz von Wollen und Können, an den Grenzen seines Repertoires (wie z. B. Ratlosigkeit in unvorhergesehenen Situationen) oder an seiner Unfähigkeit zu einer situationsadäquaten Anpassung, oder (2) an der Unbeeinflussbarkeit des *Zöglings* oder an seinem Widerstand, oder (3) aufgrund *störender Einflüsse*, seien es momentane oder längerfristige Hindernisse, seien es entgegenwirkende Faktoren („heimliche oder offene Miterzieher“).

Eine ähnliche Einteilung hat BREZINKA vorgenommen, der zunächst die „*moralische Begrenzung der Erziehung*“ (BREZINKA 1981, S. 283), welcher eine Bewertung der Ziele, Mittel und Wirkungen einer Erziehung zugrundeliege, von den „*empirischen Grenzen*“ (ebd., S. 282) unterscheidet, „die in der Beschaffenheit des Seienden, in der Wirklichkeit der Welt, in den Eigenschaften der Menschen, in der Gesellschaft und in der Kultur liegen“ (ebd.). Bei den empirischen Grenzen unterscheidet er weiter die Grenzen in der *Umgebung des Educanden*, zu denen er die unabsehbar vielen möglichen Bedingungen für den Erfolg beziehungsweise Mißerfolg der Erziehung rechnet (ebd., S. 296f.), zu denen auch der Erzieher als wichtigster Faktor gehört (ebd., S. 294ff.), sowie die Grenzen im *Educanden*, die sich entweder auf seine Bildsamkeit oder seine Fähigkeit zur Selbstbestimmung beziehen (ebd., S. 288ff.).

Wie für eine jede pädagogische Absicht stellen die unbeeinflussbaren Grenzen der Erziehung auch für pädagogische Ethiken ein Problem dar, insofern sie nicht an ihrer ausbleibenden Akzeptanz oder mangelnden sozialen Geltung, sondern bei ihrer praktischen *Verwirklichung* scheitern. Für pädagogische Ethiken verschärft sich das Problem, insofern sie *Verbindlichkeit* beanspru-

chen. Und unter den unbeeinflussbaren Faktoren, wie den gesellschaftlichen Einflüssen oder auch dem Zufall, stellt der *freie Wille* des Zöglings wiederum ein besonderes Problem für ethisch konzipierte Erziehungstheorien dar, insofern ihnen die Verpflichtung des Educandus, die „Hervorbringung seines Gewissens“, seine Verantwortlichkeit gerade das Ziel von Unterricht, Erziehung und Bildung ist (vgl. DERBOLAV 1987, S. 57ff.).

In der Abhängigkeit des pädagogischen Erfolgs vom Willen des Objekts aller pädagogischen Bemühungen zeigt sich die *pädagogische Unverfügbarkeit* des Subjekts. Man kann den Gedanken der Unverfügbarkeit tröstlich finden, andererseits wird die Brisanz des pädagogischen Verhältnisses (nicht nur in Erinnerung an LUHMANNs 2. These, sondern auch) in Hinblick auf den Fall deutlich, daß der zu Erziehende sich zu entziehen sucht und in Gegensatz zu den hohen Ansprüchen pädagogischer Ethiken oder Moralen gerät. Die unbedingten Ansprüche pädagogischer Ethik lassen des *pädagogische Paradoxon* mit besonderer Deutlichkeit hervortreten: „Das, was verbindlich gelehrt werden muß, kann nicht verbindlich gelehrt werden, es bedarf, um für den Zögling verbindlich zu sein, der eigenständigen Aneignung“ (PASCHEN 1979, S. 86).

Relevanz beziehungsweise Irrelevanz zeigen sich also als abhängig von vielen Faktoren. Pädagogische Ethiken stoßen auf vielfältige individuelle, soziale und institutionelle Schranken, die in unterschiedlichem Maße zu beeinflussen, zu verrücken oder zu überwinden sind, so daß sich die Zonen der Relevanz und der Irrelevanz als variabel denken lassen. Zugleich gibt es Grenzen, die sich einer Veränderung entziehen und nur um den Preis der Illusionierung, wenn nicht mit ruinösen Folgen als aufzuheben zu betrachten sind.

Je nach wissenschaftlicher, weltanschaulicher oder pragmatischer Perspektive werden die Relativität oder Absolutheit der Hindernisse, Beschränkungen und Grenzen anders gesehen. Es sind aber nicht der pädagogischen Ethiken eigene Grenzen, sie sind ihnen von außen gesetzt. Eine erste Konsequenz wäre zunächst eine Selbstverpflichtung pädagogischer Ethik auf eine *realistische Analyse* ihres Gegenstandsfeldes, ihrer Bedingungen und Möglichkeiten sowie die Anerkennung der ihr gesetzten Grenzen, sie müßte sich *limitieren*; eine zweite wäre die *Selbstreflexion*, sie müßte sich *analysieren*.

In zweifacher Hinsicht bleibt die bisherige Analyse der praktischen Irrelevanz pädagogischer Ethik jedoch noch unbefriedigend: (1) die dargestellten Grenzen der Akzeptanz, der Geltungsmöglichkeiten und der Wirkung teilt sie mit anderen normativen Theorien bzw. mit Erziehung überhaupt, sie sind nichts der pädagogischen Ethik Eigentümliches; (2) die Selbsteinschätzung ihrer Relevanz ist in der Analyse sie hindernder äußerer Bedingungen, Gründe und Ursachen unbefragt übernommen. Die pädagogische Ethik wird nun selbst darauf zu untersuchen sein, ob sie entgegen ihres Selbstverständnisses aufgrund ihrer eigenen Gestalt ihre Irrelevanz selbst verschuldet. Die Struktur des moralischen Denkens selbst, das seine Irrelevanz allein äußeren Instanzen anlastet, muß nun Thema werden.

3. Theorieimmanente Gründe für die mögliche praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik

3.1 Gleichgültigkeiten

Bei JOSEF DERBOLAV ist eine – nicht nur auf dem Hintergrund der Forderungen BREZINKAS – etwas irritierende Bemerkung zu lesen. Nachdem er ausgeführt hat, daß die Folgen der pädagogischen Praxis weder ihrem Bemühen noch ihren Versäumnissen mit Sicherheit zuzurechnen seien, schreibt er:

„In der Erziehung waltet jene verborgene Dialektik, die perfektes Handeln häufig zur Fruchtlosigkeit verurteilt und aus dem Scheitern unzulänglichen Einsatzes mitunter Gewinn erwachsen läßt. Lügen die Dinge hier nicht so im Dunkel, so könnte man dem Schulmeister nicht seine Leistungen oder Versäumnisse in so überspitzter und willkürlicher Weise zurechnen oder vorhalten, wie dies häufig geschieht. Eben deshalb muß sich die pädagogische Verantwortung auch gegen jenes notwendige Ungedankt- (aber auch Ungestraft-)bleiben wappnen, d.h. sie muß es als eine unvermeidliche Nebenfolge ihres Tuns und Wollens auf sich nehmen“ (DERBOLAV 1987, S. 59).

Nun zweifle ich, ob das beruhigend ist oder nicht, ob dieser Versuch der Beruhigung nicht eher ein Anlaß zur Unruhe ist. Welche Relevanz hat eine pädagogische Ethik oder auch eine Pädagogik, die das pädagogische Handeln unter das Prinzip der pädagogischen Verantwortung stellt und über die Folgen eines solchen ethisch-moralisch orientierten Tuns nichts Gewisses aussagen kann? Was unterscheidet Verantwortungsethik dann von der vermeintlich überwundenen Gesinnungsethik? Dient das Wissen über die prinzipiellen Grenzen pädagogischen Handelns dann nicht nur der Entschuldigung und Rechtfertigung im Einzelfall und generell der Beruhigung des Gewissens? Besteht der Nutzen der pädagogischen Ethik in einer Bestätigung der Gesinnung und Stützung einer generellen Selbstzufriedenheit? Oder gewinnt pädagogische Ethik angesichts der Unbestimmbarkeit pädagogischen Erfolgs ihre Relevanz einzig durch die sich perpetuierende Aufgabe, Erzieher immer wieder neu zu einem Handeln zu motivieren, dessen Erfolg zumindest ungewiß ist, dessen Zielverwirklichung sich nicht kontrollieren läßt und auf das es im Kontext der Wirkungsfaktoren vielleicht gar nicht so sehr ankommt?

Meine erste, noch zu differenzierende und zu bestätigende These ist, daß pädagogische Ethik weitgehend einem moralisch-pädagogischen *Alltagswissen* verhaftet ist und nicht nur über zu wenig erziehungswissenschaftliches Wissen verfügt, sondern auch als normative Theorie in einem sterilen *Gegensatz* zur (zumeist empirisch orientierten) erziehungswissenschaftlichen *Forschung* verbleibt. So ist meines Erachtens der Siegeszug der Theorie von KOHLBERG ohne dieses weitverbreitete Defizit an Forschungswissen und ohne das mehr oder weniger reflektierte Bewußtsein dieses Defizits überhaupt nicht zu erklären. Die Theorie KOHLBERGS ist zwar nicht unbestritten geblieben. Ihr vereinnahmendes und Kritiken und Zweifel schlagendes Argument aber ist, daß diese Theorie empirisch fundiert und geprüft ist, so daß Einwände dem Verdacht der Spekulation oder einer bloß subjektiven Erfahrung unterliegen.

Nun kann es als ungerechtfertigt erscheinen, die pädagogischen Ethiken bzw. Morallehren mit einem Anspruch *erziehungswissenschaftlicher Forschung* zu konfrontieren, insofern sie eine Wissensform eigener Art und mit anderer Funktion sind. Es ist jedoch zu bedenken, daß pädagogische Ethiken mit ihren *Versprechungen* implizite oder explizite Aussagen über pädagogische *Zusammenhänge* machen – und hier ist es zunächst gleichgültig, ob über Zweck-Mittel-, Grund-Folge- oder Ursache-Wirkungs-Verhältnisse –, und die Behauptungen über diese Zusammenhänge sind in ihrer Gültigkeit analysierbar, diskutierbar, kritisierbar und kontrollierbar. Systematisch können die prinzipiellen Strukturen und Grenzen bedacht werden, historisch können die wirkungsgeschichtlichen Voraussetzungen pädagogischer Theorie und Praxis geklärt werden, empirisch können pädagogische Konzepte über ihr Praktischwerden und die Folgen ihrer Realisierungen aufgeklärt werden (vgl. BENNER 1989). In Zeiten, in denen Lebensläufe und Bildungskarrieren durch pädagogische Entscheidungen (zu Erziehungsmaßnahmen, Schulalternativen, Bildungsgängen, Studienmöglichkeiten, Berufswegen, Weiterbildungskurse) vermittelt sind, wird *Wissen* jeglicher Art herangezogen werden, und die Qualität der Entscheidung hängt davon ab, wie gut das Wissen über den jeweils fraglichen Zusammenhang ist. Hinweise auf die Mängel vorliegenden Wissens, auf methodische Unzulänglichkeiten oder methodologische Naivitäten sind keine guten Argumente für einen Verzicht auf wissenschaftliches Wissen und besser fundiertes Argumentieren, erst recht sprechen sie nicht gegen entsprechende Forschungsinitiativen.

3.2 Abstraktionen

Begreift man die gelebte Moralität als historisch vermittelt, so lassen sich ihre Genese und Ausprägungen nicht ohne Berücksichtigung der Formen, Inhalte und Wirkungen institutionalisierter Erziehung und Bildung verstehen, insofern in der modernen Gesellschaft Sozialisation und individuelle Bildungsgeschichten ohne Kontakt mit *Institutionen* von Unterricht, Erziehung und Bildung nicht mehr vorkommen. Die pädagogischen Morallehren leiden aber heute immer noch an einem Defizit – genauso wie moderne Erziehungsutopien –, das BERNFELD einmal der Pädagogik vorgehalten hat, nämlich von einer isolierten Erzieher-Zögling-Gruppe auszugehen und gerade nicht die spezifischen Wirkungen der Schule zu bedenken (vgl. BERNFELD 1973, S. 58). Wenn z.B. die These zutrifft, daß die personale Beziehung die Voraussetzung für die Entstehung des Gewissens ist (vgl. KERSTIENS 1987, S. 106 ff.), so müßte das Gewicht der personalen Beziehung im Geflecht der übrigen Entwicklungs- und Erziehungsfaktoren geklärt und wissenschaftlich ausgewiesen werden, und wenn es notwendig ist, daß unter dem Aspekt der Gewissensbildung die pädagogischen Möglichkeiten sich auf die Person und das Handeln des Erziehers konzentrieren (ebd., S. 111 ff.), so wären u.a. die institutionellen Rahmenbedingungen auf ihre unterstützenden, neutralen oder gegenläufigen Wirkungen zu prüfen sowie zu bestimmen.

Eine Ausnahme in den vorliegenden Ansätzen pädagogischer Ethik stellt

DERBOLAVS Konzeption der „individuellen Verfassungsgeschichte“⁴⁴ des Menschen dar, und zwar in zweierlei Hinsicht: (1) wird auf der Grundlage eines Begriffs der Aufgabennatur menschlichen Daseins ein Rahmenmodell der Entwicklung des Gewissens vorgestellt, das (zwar nicht von empirischen Gegebenheiten ausgeht, aber) beansprucht, empirische Befunde und funktionelle Analysen integrieren zu können (vgl. DERBOLAV 1987, S. 44 ff.), (2) sieht DERBOLAV als konstitutiv für die individuelle Entwicklung und Bildung nicht nur die pädagogische *Vermittlung* an – damit formuliert DERBOLAV im strengen Sinn eine Kritik an Vorstellungen unterrichts- und erziehungsunabhängiger moralischer *Entwicklung* –, sondern auch die Institution der *Schule*. Allerdings ist seine Konzeption kritisch daraufhin zu befragen, ob sie sich zur Integration empirischer Forschungsergebnisse eignet, und inwieweit sie die Schule und ihre Wirkungen bestimmt. Die Schule – bzw. das zugrundegelegte Verständnis von Schule – wird jedoch weder *historisch* reflektiert noch wird es theoretisch *expliziert*. Genauso selbstverständlich und anscheinend weder erklärungs- noch begründungsbedürftig wie der Theorie altersgemäßer ethischer Aufgaben eine idealisierte Lebensphaseneinteilung der modernen Gesellschaft zugrundegelegt ist, wird die Schule der modernen Gesellschaft vorausgesetzt und nimmt in dieser sich selbst als *anthropologisch* verstehenden Konzeption eine zentrale Stellung ein.

LUHMANN hat die provokante Frage gestellt: „Wie kann Ethik in Angelegenheiten einer Gesellschaft urteilen, die sie nicht kennt?“ (LUHMANN 1988, S. 10). Die oben geäußerte These ist also in dieser Hinsicht zu erweitern und zu konkretisieren: Der pädagogischen Ethik fehlt es an Wissen über die bestimmten institutionellen Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns und dessen Wirkungen.

3.3 Paradoxien

Diese Kritik eines Forschungsdefizits kann als ungerechtfertigter Vorwurf erscheinen, insofern z. B. das *Berufsethos* von Lehrern gar nicht bedacht wird, ohne die institutionellen Rahmenbedingungen nicht auch zu berücksichtigen. Die Differenz besteht jedoch darin, *wie* die Rahmenbedingungen ethisch-moralisch reflektiert werden.

(1) Gegenüber der Auffassung des Lehrerberufs als eines Jobs beharren pädagogische Morallehren darauf, daß „der Lehrer mehr sein (muß) als nur ein Stundenhalter, der sich nicht besonders engagiert und sich auf das nötige Minimum an Dienstbereitschaft beschränkt“ (PÖGGELE 1986, S. 91). Das ist gewiß ein weitverbreiteter Konsens (vgl. z. B. TERHART 1987, S. 792). Welcher Lehrer will kein guter Lehrer sein, welcher Lehrer vertritt und propagiert die hier distanzierte Weise der Berufsausübung? Eigentlich kaum jemand, und doch behaupten viele, diese Job-Mentalität bei vielen ihrer Kollegen wiederzuentdecken.

Wenn es denn diese Mentalität gibt, mehr oder weniger versteckt, so hätte pädagogische Ethik überzeugende Argumente für dieses verlangte „mehr“ an

Engagement vorzubringen, will sie nicht ihre Relevanz auf die Bestätigung und Bekräftigung schon vorhandener Meinungen beschränken. Die Problematik und Schwierigkeit einer solchen Begründung wird aber deutlich im Kontrast zu einem durchaus möglichen Gegenargument bzw. Grund für die Job-Mentalität:

„Derjenige, der sich im Lehrerberuf stark engagiert, ja seine geistigen und seelischen Kräfte total verausgabt, ist ‚dumm‘, weil derjenige, der es nur mit der obligaten Routine hält, das gleiche Gehalt bekommt“ (PÖGGLER 1986, S. 86).

Pädagogische Ethik hat es demnach mit einem auf der Differenz zwischen im Bildungswesen institutionalisierten Prinzipien und ethisch gesetzten Moralprinzipien beruhenden Gegensatz von subjektiven Kriterien der Beurteilung zu tun. Sie steht damit vor einem alten moralphilosophischen Problem: *Ist es klug, moralisch zu sein?* (vgl. HEGSELMANN 1988). Zugespitzt formuliert: Wenn denn Klugheit und Moralität sich ausschließen, und es nicht unbedingt moralisch ist, unter diesen Umständen klug zu sein, soll dann pädagogische Ethik zur Dummheit raten?

(2) In pädagogischen Morallehren wird aber nicht nur ein „mehr“ an Engagement gefordert, sondern zugleich auch vor einem „zuviel“ gewarnt. Jede pädagogische Tugendlehre enthält neben einem Kanon an Tugenden auch einen „Mängel- oder Lasterkatalog“ (z. B. DERBOLAV 1987, S. 60 ff.), ein Kaleidoskop von „sittlichen Fehlhaltungen“. Teils werden sie als Vereinseitigungen, in denen der moralische Anspruch unterboten wird, interpretiert und das richtige Maß wird eingefordert (das in dieser Betrachtungsweise kein „zuviel“ kennt); teils gelten sie als Übertreibungen, als Mißverständnisse ethischer Forderungen, als „ein Zeichen von *pädagogischem Moralismus*, von einem Zuviel an Moral“ (PÖGGLER 1986, S. 95). Wenn nun die negativen Wirkungen dieser Fehlhaltungen auf die Jugend wie auf das Ansehen des Lehrerberufs seit Jahrzehnten bekannt sind und doch immer wieder vorkommen, müßten pädagogische Ethiken dann nicht das Übel an der Wurzel packen und angesichts der Folgen vor der Grundlage der Fehlhaltungen, d. h. *vor der Moral warnen*? Sollte sie dann besser nichts als gut durchgeführten Fachunterricht empfehlen? Oder kann sie die negativen Folgen des Moralismus von Lehrern besser rechtfertigen oder begründen als die negativen Folgen des Unterrichts von „Fächervertretern“ oder „Sozialisationsagenten“? Worauf gründen die Überzeugungen, daß gute Pädagogen pädagogisch gute Ergebnisse erzielen und bloße Fachvertreter nicht? Was wissen pädagogische Ethiken überhaupt, welche pädagogischen Wirkungen von Moralisten, von Lehrern mit schlechtem Gewissen, von Lehrern mit gut aufgebauten und aufrechterhaltenen moralischem Anschein oder von Fachvertretern ohne expliziten moralisch-pädagogischen Anspruch ausgehen? Oder wie sie jeweils als homogene bzw. als unterschiedlich gemischte Kollegien pädagogisch wirken?

(3) Der hier vorgenommene Vergleich der Wirkungen moralischen Handelns mit seinen nicht- oder unmoralischen Gegensätzen scheint unpassend, insofern *Moral ein*, wenn nicht der Garant zum Schutz beispielsweise vor Machtmißbrauch ist. Wenn nun aber Moral zur Korrektur der mit dem pädagogischen Amt verliehenen *Macht* dienen soll, das Amt in seiner funktionellen Rationa-

lität aber andererseits eine Korrektur eines übersteigerten Moralismus sein kann, was kann pädagogische Ethik dann raten? Dieses *Dilemma* verschärft sich noch, wenn man an den Aspekt der Gewalt denkt. Verhindert Moral mögliche Ausbrüche von Gewaltsamkeit oder verstärkt sie potentielle Gewalt, insofern sie – wie LUHMANN behauptet – zu einem „Überengagement“ führt?

Offenbar kann pädagogische Ethik weder als Morallehre von den gesellschaftlichen Funktionen der Institutionen und individuellen Handlungen absehen und dem Individuum Moral predigen noch kann sie als Tatsachenforschung sich mit der Konstatierung der Funktionen begnügen und die Moral und ihre Ansprüche übergehen. Die mögliche Alternative, in realistischer Perspektive von den Gegebenheiten auszugehen und die moralischen Ansprüche verständnisvoll zu relativieren, genügt nicht. Denn weder werden die pädagogischen Gegebenheiten angesichts der Dilemmata pädagogischer Moral und ihrer Ethiken akzeptabel noch sind die Ansprüche angesichts der Sachzwänge nun schlicht zu hoch, sondern ihr Zusammenhang mit diesen ist nicht aufgeklärt.

4. Einige Folgerungen

4.1 Verarbeitung durch das System

Die angedeuteten Paradoxien führen als Probleme in der Praxis nicht, wie zu folgern wäre, zu einer *Selbstblockade* des pädagogischen Handelns. Ein Praktiker kann an den moralischen Dilemmata in Verzweiflung sinken, unter Handlungsdruck muß er einen Ausweg finden. Der „Job“ beziehungsweise „das System“ erzwingt eine Lösung: Weitermachen oder Ausstieg. LUHMANN hat am Beispiel von *Lob und Tadel* – zwei traditionellen pädagogischen Maßnahmen oder Verhaltensweisen⁵ – gezeigt, wie das System eine Blockade durch Paradoxien verhindert. Das *Funktionieren* beziehungsweise die Selbsterhaltung des Systems wird theoretisch plausibel, ohne daß der eingenommene Standpunkt des beobachtenden Soziologen den uneingelösten *Selbstbestimmungsansprüchen* der Subjekte Alternativen weisen kann oder die *Orientierungsprobleme* der Subjekte, für die Moralen und Ethiken Antworten bereitstellen, Lösungen zuführen kann oder solche versprechen will.

„Eine positive Fremdbeurteilung kann zu einer negativen Selbstbeurteilung führen und umgekehrt, sobald Kommunikation hergestellt ist. Ein Lob mag wie ein Tadel wirken, indem es zum Ausdruck bringt, daß die gelobte Leistung nicht erwartet, also nicht auf konstante Personmerkmale zugerechnet worden ist. Und umgekehrt kann der Selbstbeurteiler, wenn er getadelt wird, im Tadel noch den Trost finden, daß der Fremdbeurteiler eine Besserung für möglich hält. Die Kommunikation der Selektion für bessere und schlechtere Positionen mag daher kontrainentionale Effekte haben. Wird ein solches Paradox in die Kalkulation einbezogen, blockiert es die Selektion, denn dann müßte man, wenn man loben will, tadeln, wenn man aber tadeln will, loben.“

Faktisch ist allerdings das Verhältnis von Fremdbeurteilung und Selbstbeurteilung zumindest für den Fremdbeurteiler undurchsichtig. Er wird also handeln, auch wenn er dadurch gegenläufige Effekte auslöst. Das System deblockiert sich, wenn man so sagen kann, durch Intransparenz. Es löst die Paradoxie auch durch die Asymmetrie von Fremdbeurteilung und Selbstbeurteilung auf. Der Fremdbeurteiler kann handeln. Der Selbstbeurteiler erfährt die Paradoxie dann als Ambivalenz, also als Unschärfe des Urteils. Er weiß nicht genau, wie Lob bzw. Tadel ‚eigentlich‘ gemeint sind und wie er Selbstbeurteilung und Selbstselektion daraufhin ansetzen soll. Das kann es ihm ermöglichen, den für ihn ohnehin typischen Weisen der Selbsteinschätzung freien Lauf zu lassen. Die Operationen erzeugen zwar nicht die intendierten Effekte, aber jedenfalls irgendwelche, und das System faßt die Resultate dann aus Anlaß der entscheidenden Selektionen, bei Versetzungen oder Abschlüssen, zu folgenreichen Entscheidungen zusammen“ (LUHMANN 1986, S. 165 f.).

4.2 Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Antworten

Das Bildungssystem funktioniert mit einem gewissen Erfolg auf einem bestimmten Level mit bestimmten Leistungen (vgl. TENORTH 1986, S. 15 f.; OELKERS 1988) und hat sich in gewisser Weise von dem unterschiedlichen Niveau und Ausmaß individuellen pädagogischen Engagements, Wissens und Fähigkeiten unabhängig gemacht. Das Zusammenwirken der vielen Handelnden und deren Zusammenhang mit den Wirkungen sowie der Anteil des einzelnen ist undurchsichtig, auf ein sicheres Wissen kann nicht zurückgegriffen werden, so daß zunächst nichts als ein vergleichendes Denken in Kategorien wie „mehr“ oder „weniger“, „zuviel“ oder „zuwenig“ möglich oder plausibel zu sein scheint. Die unerwünschten Folgen und mißlichen Zustände müssen und wollen verarbeitet werden. Sie werden auf das Handeln bezogen und als dessen Fehlorientierung plausibel gemacht. Besinnung und Läuterung geben Perspektiven einer Mängelbehebung. Auf Dauer ist das Handeln aber nicht zu optimieren, wenn die Probleme bleiben und die Resultate sich nicht spürbar verbessern. Weitere Gründe werden theoretisch notwendig, und die werden in systemexternen Hindernissen und Ursachen gefunden. Ein Beispiel:

„Auf der einen Seite täuschen Schüler Leistungen vor, die sie nicht erbracht haben, während andererseits die Konkurrenz der Schüler zur ‚Ellenbogenmethode‘ geführt hat – nach dem ‚Recht‘ des Stärkeren. (...) Um möglichst positiv beurteilt zu werden, reden Schüler dem Lehrer nach dem Munde, auch wenn sie innerlich ganz anders denken. Diese Verlogenheit mag von außen in die Schule gekommen sein – aus einer Gesellschaft, in der gegenseitige Ausnutzung mehr zu gelten scheint als Solidarität; aber den Lehrer muß interessieren, wie die ‚Schullüge‘ die Solidarität zwischen Schülern und Lehrern – falls sie schon vorhanden ist – paralysiert oder erst gar nicht entstehen läßt“ (PÖGGELER 1988, S. 89).

Da aufgrund der binären Codierung der pädagogischen Ethiken und Morallehren und ihrer Focussierung auf das „Pädagogische“ die Schule als „Solidargemeinschaft“ (ebd., S. 88) definiert wird, kann alles Gegenteilige – wenn es nicht Ausnahmen sind (ebd., S. 89) – nur der Umwelt des Schulsystems, also der Gesellschaft, geschuldet sein. Nach dem gleichen Muster läßt sich auch die

Fehlorientierung des pädagogischen Handelns in der jüngsten Vergangenheit äußern, nämlich historischen Umständen zuschreiben. Ein Zusammenhang der „Schullüge“ mit dem Handeln der Lehrer, der „nicht nur Pädagoge (ist), sondern zugleich auch der staatliche Auslesebeamte, der Chancen des sozialen Aufstiegs zu vergeben oder zu verwehren hat“ (ebd., S. 101), liegt zwar nahe, jedoch auch dieser Gedanke wird in der gleichen Weise verarbeitet, nämlich als Konflikt zwischen der auferlegten Dienstpflicht und dem eigentlichen pädagogischen Anliegen.

Die pädagogischen Ethiken geben als Morallehren Ratschläge, die „so orientierend wie unwiderlegbar“ (TENORTH 1987, S. 709) sind. Die Plausibilität der pädagogischen Ethik und ihre gerade angedeutete Relevanz für das Selbstbewußtsein und Selbstverständnis haben jedoch ihren Preis. Unter Funktionsaspekten sind die pädagogischen Morallehren nicht einfach irrelevant. So tradieren sich pädagogische Ethik und auch ihre Aufgaben – wie das System sich auch –, ihre Versprechungen allerdings werden unglaublich. Wie das System selbst daraus erwachsende Funktionsprobleme löst, wurde eben schon erwähnt, die *Folgen* für die Darstellung nach außen sind schwieriger zu bewältigen. Für die Disziplin sind die Akzeptanzprobleme auf Dauer ruinös, die Erosion des Ansehens wird allenfalls dadurch gebremst, daß diese Probleme uneingelöster Versprechungen durch den ständigen Wechsel der die Schule durchlaufenden Generationen und durch die Wendungen der Bildungspolitik verdeckt werden.

Die Moralisierung der pädagogischen Verhältnisse ist einerseits konsequent, andererseits schädlich. Sie verspricht eine *Pädagogisierung* der Schule, und verhindert sie zugleich, da sie die institutionellen Bedingungen weder klärt noch berührt. Sie stützt eine Pädagogisierung aller möglichen Probleme und Bereiche der Gesellschaft (z. B. Frieden, Umwelt, gesellschaftliche Emanzipation) und blockiert damit sachgerechte Lösungsperspektiven.

Der Ausgangspunkt aller Überlegungen zu einer zeitgemäßen pädagogischen Ethik ist, daß die Möglichkeit nicht mehr besteht, „eine absolut verbindliche Ethik für die Pädagogik deduktiv zu gewinnen“ (PASCHEN 1979, S. 81). „Die Ethik von Pädagogen orientiert sich in ihren Argumenten immer an den *Defiziten* anderer, kritisch betrachteter Pädagogen“ (ebd., S. 103). Das Defizit allein kann sie nicht rechtfertigen. Indem eine Pädagogik jedoch behauptet, das Defizit sei durch die kritisierte Pädagogik verursacht oder verschuldet, und indem sie sich als *Alternative* zur Behebung des Defizits anbietet, stellt sie einen Zusammenhang her, an dem sie zu messen ist. Sie behauptet ihre *Wirksamkeit*, und sie ist in ihren Wirkungen mit anderen Pädagogen vergleichbar.

Wenn dieser Zusammenhang so ist, dann stellt sich für die pädagogische Ethik als primäres Problem nicht, die Normen für die richtige Pädagogik zu rechtfertigen und sich daran abzuarbeiten, sondern vielmehr so, die *pädagogischen Unterschiede* zwischen verschiedenen Pädagogen, einschließlich ihrer Moralen und Morallehren, oder anders: ihre Wirkungen im Kontext ihrer Bedingungen zu bestimmen und zu berücksichtigen. Diese Aufgabe legt u. a. eine Selbstbegrenzung der eigenen Ansprüche im Kontext vieler pädagogischer

scher Alternativen auf der Grundlage einer realistischen Analyse von gegebenen Möglichkeiten und Grenzen nahe. Eine solche Limitierung ist aber nur der halbe Schritt von einer pädagogischen Ethik, die selbst moralisch ist, zu einer pädagogischen Ethik als Theorie. Der ganze Schritt setzt vor allem die erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion voraus, was pädagogische Morallehren und Moralen mit ihrer Unterscheidung von gut und schlecht unterscheiden, sowie die erziehungswissenschaftliche Klärung, was unter den jeweiligen Voraussetzungen aus diesen Pädagogiken jeweils folgt, wozu also diese Unterscheidungen gut sind. Ob das dann gut ist für die ethischen und moralischen Lehren, läßt sich vorab nicht abschätzen, denn vielleicht stellt sich heraus, daß andere Differenzierungen als die von den Morallehren tradierten und nahegelegten pädagogisch relevanter sind.

Anmerkungen

- 1 In diesem Beitrag ist das kritische und anregende Potential der Systemtheorie für die Diskussion der pädagogischen Ethik von Interesse, eine eingehende Auseinandersetzung mit der Systemtheorie kann hier nicht erfolgen. Zur Kritik an der Systemtheorie aus pädagogischer Sicht vgl. u. a. BENNER 1979 und die anschließende Diskussion in der Zeitschrift für Pädagogik, MEINBERG 1983, 1984, SCHÄFER 1983, GROOTHOF 1987, die Beiträge in OELKERS/TENORTH 1987.
- 2 Aufgrund der thematischen Schwerpunktsetzung sind implizite Ethiken, die z. B. in Bildungstheorien (oder in Schulverfassungen) enthalten sein können und die die aufgewiesenen Defizite der expliziten pädagogischen Ethiken vermeiden, nicht Gegenstand der Analyse.
- 3 Abgesehen von einer genaueren Überprüfung der Angemessenheit der systemtheoretischen Diagnosen, sowohl des Erziehungssystems als auch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie sie als Folie der Analyse gedient hat, und auch ohne Rücksicht auf die notwendige Klärung der Differenz zwischen pädagogischer Ethik und Pädagogik wird durch die Systemtheorie doch zumindest die Aufmerksamkeit auf die Differenz zwischen den moralischen Ansprüchen pädagogischer Ethik und der Faktizität des Bildungswesens in seinen verschiedenen Ebenen als ein theoretisches Problem gelenkt und auf strukturelle Zusammenhänge hingewiesen, die nicht unmittelbar durch rein subjektives Wollen zu beheben sind. Die Differenz von Moral und Funktion, die von pädagogischen Ethikern wie auch in der alltäglichen Erfahrung als eine zu geringe Relevanz von pädagogischer Ethik beklagt wird, ist nicht einfach nur zu konstatieren, sondern in ihrer Funktionalität genauso zu erklären wie die implizite Ethik der Funktionen oder der pädagogischen Freiheit.
- 4 „Diese Konzeption (einer individuellen Verfassungsgeschichte) versucht die individuelle Menschwerdung des Menschen als eine Aufbauordnung einander überhöhender und überformender Wissensstrukturen zu begreifen, in denen jeweils gemäß der Strukturdefinition des Menschen die Not eines Infragegestelltheits auf dem Weg eines sinnaufschließenden Erfragens behoben bzw. als neuer Horizont menschlicher Einsicht und Haltung eingebracht wird. Diese Konzeption vermeidet es also, die Phasen des Weges vom Kinde zum Erwachsenen einfach von empirischen Gegebenheiten einer biologischen Entwicklungs- oder psychologischen Reife- und Funktionsordnung abzulesen, sondern will den pädagogischen Lebenslauf an der Aufgabenstellung menschlichen Daseins orientieren. Aber sie vermeidet es ebenso, das Sichaufgegebenheit des Menschen als reine Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, d. h. idealistisch zu interpretieren, und bindet die Vermittlungsstruktur des

Geistes mit Entschiedenheit an die Bedürftigkeit der („nicht-festgestellten“) Leibesnatur des Menschen und seinen Gattungsscharakter zurück, wie er sich zugleich in natürlich-sittlichen (und damit auch pädagogisch relevanten) Sozialverhältnissen realisiert. Sie ist damit auch ... bemüht, die wichtigsten pädagogischen Strukturgedanken der großen Tradition in ihre Synthese mit einzuholen ... Sie versteht sich schließlich als menschliche Verfassungsgeschichte, und im doppelten Sinn des Wortes, das soviel wie geschichtliches Werden und Schichtenaufbau der Person bedeutet“ (DERBOLAV 1987, S. 44; vgl. 1971a und 1971b).

- 5 Lob und Tadel gehören zu den klassischen moralisch-pädagogischen Themen. In verschiedenen empirischen Untersuchungen ist auf paradoxe Wirkungen von Lob und Tadel hingewiesen worden (vgl. MEYER 1984, MEYER/BEDAU/ENGLER 1988), so daß eine uneingeschränkte Empfehlung dieser Erziehungsmittel problematisch erscheint. Selbst die Kritiker dieser Untersuchungen, die nach der Abhängigkeit der paradoxen Effekte von der Untersuchungsmethode fragen (vgl. RHEINBERG 1988, RHEINBERG/WEICH 1988) bzw. zu anderen Ergebnissen kommen (vgl. HOFER/PIKOWSKY 1988, PIKOWSKY 1988), können die paradoxen Effekte nicht ausschließen (vgl. RHEINBERG/WEICH 1988, S. 232, HOFER/PIKOWSKY 1988, S. 249).

Literatur

- BENNER, D.: Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 367–375.
- BENNER, D.: Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 1.) Weinheim 1989, S. 363–388.
- BENNING, A.: Ethik der Erziehung. Grundlegung und Konkretisierungen einer Pädagogischen Ethik. Freiburg/Basel/Wien 1980.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M. 1973.
- BREZINKA, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München 1976.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. 4. Aufl., München/Basel 1978.
- BREZINKA, W.: Grenzen der Erziehung. In: Pädagogische Rundschau 35 (1981), S. 275–306.
- BREZINKA, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München/Basel 1986.
- DELEKAT, F.: Von Sinn und Grenzen bewußter Erziehung. Leipzig 1927.
- DERBOLAV, J.: Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie. In: DERBOLAV, J.: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg 1971a, S. 22–51.
- DERBOLAV, J.: Entwurf einer pädagogischen Verfassungsgeschichte des Individuums. Gedanken zur Weiterbildung meiner pädagogisch-anthropologischen Konzeption. In: DERBOLAV, J.: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg 1971b, S. 51–65.
- DERBOLAV, J.: Abriß einer pädagogischen Ethik. In: DERBOLAV, J.: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg 1971c, S. 124–155.
- DERBOLAV, J.: Abriß europäischer Ethik. Die Frage nach dem Guten und ihr Gestaltwandel. Würzburg 1983.
- DERBOLAV, J.: Thesen zu einer pädagogischen Ethik. In: Pädagogische Rundschau 39 (1985), S. 255–274.

- DERBOLAV, J.: Grundriß einer Gesamtpädagogik. (Hrsg. v. B. REIFENRATH) Frankfurt a.M. 1987.
- DIKOW, J. (Hrsg.): Vom Ethos des Lehrers. (Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Heft 2.) Münster 1985.
- DOLLASE, R.: Grenzen der Erziehung. Anregung zum wirklich Machbaren in der Erziehung. Düsseldorf 1984.
- FAUSER, J.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim 1986.
- GRISEBACH, E.: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle 1924.
- GROOTHOF, H.-H.: Zu Luhmanns und Schorrs systemtheoretisch begründeten „Fragen an die Pädagogik“ (1979–1986). Ein kritischer Literaturbericht. In: Pädagogische Rundschau 41 (1987), S. 529–546.
- GÜNZLER, C.: Vorwort. In: GÜNZLER, C. u. a.: Ethik und Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1988, S. 9–10.
- GÜNZLER, C.: Ethik und Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1988.
- HEGSELMANN, R.: Ist es klug, moralisch zu sein? In: HENRICH, D./HORSTMANN, R.-P. (Hrsg.): Metaphysik nach Kant? Stuttgarter Hegel-Kongreß 1987. (Veröffentlichungen der Internationalen Hegel-Vereinigung; Bd. 17.) Stuttgart 1988, S. 689–702.
- HEITGER, M. (Hrsg.): Schulatmosphäre – Pädagogisches Ethos. (Innere Schulreform IV/V) Wien/Freiburg/Basel 1986.
- HOFER, M./PIKOWSKY, B.: Wie Jugendliche bei freier Antwortmöglichkeit Lehrersanktionen deuten. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2 (1988), S. 243–250.
- KERSTIENS, L.: Das Gewissen wecken. Gewissen und Gewissensbildung im Ausgang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn 1987.
- KERSTIENS, L.: Ethische Aspekte des Lehrens und Lernens. In: GÜNZLER, C. u. a.: Ethik und Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1988, S. 110–140.
- LITT, TH.: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Leipzig/Berlin 1926.
- LÖWISCH, D.-J.: Verantwortung für Zukunft als Aufgabe einer pädagogischen Ethik. In: Pädagogische Rundschau 40 (1986), S. 421–434.
- LUHMANN, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986, S. 154–182.
- LUHMANN, N.: Die ethische Reflexion der Moral. Festvortrag anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises der Landeshauptstadt Stuttgart am 23. November 1988. Stuttgart 1988.
- MEINBERG, E.: Systemtheorie – Herausforderung an die moderne Erziehungswissenschaft? In: Pädagogische Rundschau 37 (1983), S. 481–499.
- MEINBERG, E.: Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 253–271.
- MEYER, W.-U./BEDAU, U./ENGLER, U.: Indirekte Mitteilungen über Fähigkeitseinschätzungen in hypothetischen Lehrer-Schüler-Interaktionen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2 (1988), S. 235–242.
- MEYER, W.-U.: Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern 1984.
- OELKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 579–599.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E.: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 13–54.
- PIKOWSKY, B.: Lob im Unterricht: Lehrer- und Schülerkognitionen im Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2 (1988), S. 251–258.
- PÖGgeler, F.: Ethos und Ethik des Lehrerberufs. In: GÜNZLER, C. u. a.: Ethik und Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1988, S. 82–109.

- RHEINBERG, F.: „Paradoxe Effekte“ von Lob und Tadel. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2 (1988), S. 223–226.
- RHEINBERG, F./WEICH, W.: Wie gefährlich ist Lob? Eine Untersuchung zum „paradoxen Effekt“ von Lehrersanktionen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2 (1988), S. 227–234.
- SCHACH, B.: Professionalisierung und Berufsethos. Eine Untersuchung zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses, dargestellt am Beispiel des Volksschullehrers. Berlin 1987.
- SCHÄFER, A.: Systemtheorie und Pädagogik. Königstein 1983.
- SCHWÄNKE, U.: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim/München 1988.
- TENORTH, H.-E.: Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986, S. 7–30.
- TENORTH, H.-E.: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BAEBCKER, D. u.a.: Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main 1987, S. 694–719.
- TERHART, E.: Vermutungen über das Lehrerethos. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 787–804.
- WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. (Hrsg. v. B. SCHONIG) Weinheim/Basel 1975, S. 29–44.
- WILHELM, W.: Grenzen der Erziehung. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1973.

Abstract

On the practical irrelevance of pedagogical ethics – Reflections on the limits, deficits, and paradoxies of pedagogical ethics and morals

In contrast to the usual supposition of relevance the author asks for the irrelevance of pedagogical moral and ethics to the pedagogical practice. Based on a critical analysis of some new ethical theories in pedagogic, i. e. treatises on the professional ethics of teachers – respectively on their missing acceptance and influence –, the author points at the structure of the argumentation in these theories. First he interpretes the limits of acceptance, validity, and efficacy as spheres of the irrelevance of the pedagogical ethics. In the second part the paper supports the point of view that the pedagogical ethics are often deficient in scientific knowledge, specially in tested theories and empirical results about the institutional conditions of educational actions and its effects. Finally the paradoxical results of the moral argumentation and the dilemmata of moral acting, the ways of the social system to cope with them, and some consequences of that for the pedagogical system are discussed, and an alternative theoretical approach is proposed.

Anschrift des Autors:

Dr. Lothar Wigger, AG1: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld, Universitätsstr. 25, 4800 Bielefeld 1.